

# Whole Language visavi Phonics. Vad är egentligen skillnaden?

*Författare: Inger Fridolfsson*

Vad är egentligen skillnaden mellan att lära elever läsa utifrån Whole Language eller utifrån Phonics? Spelar det egentligen någon roll vilken metod man använder sig av?

I den här artikeln försöker jag bena upp de mest grundläggande skillnaderna. Jag kommer även att förklara varför Phonics är att föredra för elever som ligger i riskzonen för att få läs- och skrivsvårigheter.

## **Inledning**

Debatten om vilka läsinlärningsmetoder som är bäst lämpade har pågått i flera decennier. Trots att vi idag har betydande forskning inom området kan diskussionen fortfarande vara laddad. Samtidigt är det en oroande stor andel lärare som känner en osäkerhet vad forskningen egentligen har kommit fram till. Kanske är det på grund av denna osäkerhet som många lärare lättvindigt hoppar på olika trender utan att först fundera över vilka konsekvenser det kan bli för enskilda elever. Forskartrion Castles, Rastle och Nation (2018) menar i en helt färsk artikel, att orsaken till att lärare inte har tillägnat sig forskningen kan förklaras av att man inte satt sig in i teorierna kring hur läs-skrivutvecklingen går till. Trion menar att när man är välinsatt i hur det faktiskt går till när man lär sig att läsa har man även en insikt i varför vissa metoder fungerar och varför vissa inte gör det. Har man den kunskapen blir det också uppenbart att man som lärare måste undervisa i enlighet med Phonics.

I läsinlärningsdebatten har Whole Language ofta ställts som en motpol till Phonics. Men på vilket sätt skiljer sig då de två läsinlärningsmetoderna mot varandra? Det ska vi titta närmare på i nästa stycke.

## **Hur skiljer sig Phonics och Whole Language mot varandra?**

I det som följer ges en kort och schematisk översikt över huvuddragen i Phonics respektive Whole Language. För den som är intresserad av fördjupad läsning rekommenderas *Reading Instruction that Works. The case for Balanced Teaching* (Pressley, 2002) eller *Grunderna i läs- och skrivinlärning* (Fridolfsson, 2015).

Det man ska ha i åtanke när man studerar huvuddragen är att det inom såväl Phonics som Whole Language finns stora variationer. En del inriktningar inom exempelvis Phonics ligger nära Whole Language och tvärtom.

<b>Phonics</b>	<b>Whole Language</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Läsinlärning tar sin utgångspunkt från de enskilda bokstäverna och dess ljudvärden.</li> <li>▪ Läsinlärning förutsätter läsundervisning.</li> <li>▪ Tydlig progression – från det enkla till det svårare.</li> <li>▪ Betonar vikten av den alfabetiska principen och en god avkodning.</li> <li>▪ Tydlig struktur i val av ord och meningar.</li> <li>▪ Viktigt att öva fonologisk medvetenhet.</li> <li>▪ Skiljer mellan avkodning och förståelse.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Läsinlärning tar sin utgångspunkt från hela texter, helst från barnets erfarenhetsvärld.</li> <li>▪ Kritisk till strukturerad undervisning.</li> <li>▪ Barn lär sig att läsa lika naturligt som de lär sig att tala.</li> <li>▪ Kontexten är överordnad avkodningen.</li> <li>▪ Ord lärs in som hela bilder, dvs. logografiska ordbilder.</li> <li>▪ Fonologisk medvetenhet är en effekt av läsning och skrivning.</li> <li>▪ Läsning är en förståelsestyrd process där man inte kan separera avkodning och förståelse.</li> </ul>

Under 1990 blev Whole Language mer och mer populär och fick en omfattande spridning inte minst i de engelsktalande länderna. Men även svenska lärare blev inspirerade av tillvägagångssättet som Whole Language förespråkade. Många svenska läromedelsförlag hakade på genom att ge ut såväl läsläror som bredvidläsningsböcker med tydliga influenser från Whole Language.

Allteftersom som Whole Language etablerade sig i Sverige påbörjades emellertid en tillbakagång i amerikansk och brittisk läs- och skrivundervisning. Tack vare flera stora metastudier stod det alltmer klart att Phonics var mer gynnsam för i synnerhet gruppen elever med sämre förutsättningar (NRP, 2000; Ehri, Nunes, Stahl, & Willows 2001).

Senare studier har även visat att Phonics också på lite längre sikt gett bättre resultat. Inte minst kan man notera detta i det brittiska skolsystemet där Phonics även har blivit obligatoriskt (Rose, 2006). I Storbritannien har man noterat att fler elever klarar de nationella testerna efter att man introducerat systematisk träning av kopplingarna grafem-fonem (Machin m.fl. 2016). Elever som undervisades med Phonics fick bättre resultat på läsförståelse jämfört med dem som gick på skolor där Phonics ännu inte implementerats. Ännu intressantare är det att notera att resultatet hållit i sig över tid, framförallt just för elever med sämre förutsättningar.

I det som följer kommer vi därför att titta närmare på varför Whole Language inte är så framgångsrikt för alla elever.

### **Varför fungerar inte WL för alla elever?**

En grundläggande ståndpunkt inom Whole Language är att man inte ska undervisa om bokstäver och ljud. Man ska heller inte ha strukturerad undervisning i avkodning. Man anser att läsning är en förståelsestyrd process där man inte kan separera mellan avkodning och förståelse. Förespråkare för Whole Language menar att avkodningen spelar en underordnad roll när elever lär sig att läsa. Eleverna uppmanas istället att ta hjälp av kontexten när de stöter på ett svårläst ord. Den här uppfattningen har kritiserats hårt av forskarna (däribland Pressley, 2002) och man har heller inte hittat några vetenskapliga belegg för att kontextberoende är särskilt gynnsamt läsutvecklingen.

Förespråkare för Whole Language menar att barn blir läsare enbart genom stimulering av högläsning. Genom högläsningen förväntas barnen på egen hand knäcka den alfabetiska koden. Och det vore ju mycket praktiskt och behändigt om det verkliga vore så enkelt. Vi vet likväl att många barn förstår den alfabetiska principen då de blir undervisade med exempelvis Storboksläsning<sup>1</sup>. Även om de inte får direkt undervisning i bokstävernas grafiska utformningar och hur de låter, lyckas de på egen hand dra logiska slutsatser om hur förhållandet mellan bokstav och ljud fungerar. Men för att eleverna ska klara detta på ett tillfredställande vis krävs det trots allt något inslag av systematisk undervisning i hur de enskilda bokstäverna låter. Det finns det som talar för att de lärare som bäst lyckas med läsinlärning via Whole Language är de som har en gedigen erfarenhet och kunskap om ljudningsmetoden. Genom att man i samband med den gemensamma läsningen lyfter fram och bearbetar enskilda bokstäver och deras ljud förstår många barn att man kan generalisera den kunskapen. Om läraren pekar på exempelvis bokstaven *s* och berättar vilket ljud den bokstaven har, drar många barn slutsatsen att alla andra *s* har samma ljud. På så sätt menar man att barn på egen hand genom egna upptäckter till slut knäcker koden.

Och att många barn lär sig att läsa enbart genom den här typen av stimulans vet vi stämmer. Men det gäller inte för *alla* barn. Förklaringen till att inte alla barn klarar kodknäckningen på egen hand är flera, här listas några av dem:

**För det första** krävs en ganska hög förmåga av fonemisk medvetenhet hos barnet för att det ska kunna lyssna ut de olika ljuden i orden och diskriminera dem från varandra. Ljud är ju något abstrakt och flyktigt och för att få fatt i dem behöver barnet förstå att den ljudström som det talade ordet består av går att segmentera ner i enskilda

---

<sup>1</sup> Storbok, eller Big Book, är en bilderbok i stortformat. Läraren kan samla en hel grupp elever för gemensam läsning. Genom att man samtalar om innehållet, bilderna, bokstäverna med mera förväntas eleverna på egen hand knäcka den alfabetiska koden.

beståndsdelar. De behöver även upptäcka de små skillnader som finns mellan flera bokstavsljud, såsom mellan *e-i*, *e-ä*, *y-i*, *b-p*, *d-t*, *f-v* och *g-k*.

**För det andra** krävs ett visst mått av logisk förmåga för att förstå hur de olika bokstavsljuden kan generaliseras. Det är för ett barn inte självklart att det just är ett *ljud* som hänger ihop med en viss bokstav och att dessutom samtliga bokstäver som ser likadana ut, har samma ljud.

**För det tredje** har många barn svårt att minnas kopplingarna mellan enskilda bokstäver och ljud och behöver därför vid varje ny bokstavsgenomgång få många olika typer av övningar för att bättre minnas kopplingen mellan bokstavens utseende och dess ljud. Dessutom behöver dessa barn få bokstäverna presenterade en i taget och få möjlighet att verkligen befästa den ordentligt innan nästa lärs in.

**För det fjärde** behöver många barn systematiska övningar i sammanljudningen för att så småningom uppnå en säkerhet i ordavkodningen. De behöver dessutom få många tillfällen till överinläring.

**För det femte** förutsätts att barnet har en inre drivkraft och motivation att vilja lära sig.

### **Är Phonics detsamma som ljudningsmetoden?**

Phonics är som nämnts ett samlingsbegrepp. Av ordet att döma handlar det på något vis om fonem men hur man praktiskt går till väga då man tillämpar Phonics nämns sällan. Phonics är egentligen ett ganska vitt begrepp och innehållet i olika Phonics-modeller kan variera en hel del. Låt oss titta lite närmare på några av dem (enligt McGuinness 2004; NRP, National Reading Panel, 2000).

**Syntetisk Phonics** innebär att omvandla bokstavssymboler till dess fonem och att därefter sammanljudna dessa – göra en syntes – så att fonemen tillsammans bildar ett ord. Syntetisk Phonics är motsvarigheten till vår syntetiska metod eller ljudningsmetoden. Det handlar om att man ljudar bokstav för bokstav och sedan binder samman bokstävernas ljud till ett samlat ord; *sss-ooo-lll* blir *sol*.

**Analytisk Phonics** tar avstamp från ett givet ord där eleven uppmanas att analysera var i ordet ett visst fonem finns representerat. Det kan vara att analysera om fonemet finns först, sist eller inuti ordet. Vid exempelvis genomgång av bokstaven *Ll* lyssnar man efter var *l*-ljudet finns i orden *flagga*, *kalv*, *kamel*, *lejon* och *tavla*. I Sverige har analytisk metod förknippats med LTG-metoden<sup>2</sup>.

Vid **Phonics via stavning** utgår man från fonemen (jämför med syntetisk där utgångsläget är grafem som sedan ska omvandlas till fonem). Fonemet länkas samman med ett grafem som man därefter skriver. Det handlar således om att skriva sig till

---

<sup>2</sup> LTG betyder Läsning på Talets Grund och är en läsinlärningsmetod som utarbetades på 1970-talet av Ulrika Leimar.

läsning eller att initialt lägga ord med bokstavslappar. Märk väl att *Phonics via stavning* inte ska blandas ihop med ASL (att skriva sig till läsning). I ASL finns inte den struktur i val av bokstäver och ord som är kännetecknande för Phonics.

I **Analogi Phonics** uppmanas eleverna att utnyttja de delar av ord som de redan kan för att identifiera nya ord. Här försöker man att få eleven att lära sig att känna igen högfrekventa enheter av bokstäver men man arbetar även med enskilda bokstäver och ljud. Inom den här modellen återfinns onsets-rhyme där man tränas i att känna igen högfrekventa ordslut och där endast den initiala bokstaven byts ut. Det kan handla om att öva på att uppfatta vanliga bokstavskombinationer, såsom *and, ing, il*, som ortografiska enheter.

**Phonics i kontext** lär eleven att vid sidan av bokstav-ljud-korrespondens, använda sig av kontextuella ledtrådar vid svårlästa ord. Phonics i kontext ligger väldigt nära Whole Language. Ett av de mest utmärkande dragen i Whole Language är just att man uppmaningen att använda kontextuella ledtrådar för att understödja avkodningen.

Sammantaget kan vi se att begreppet Phonics inte direkt kan översättas till vad vi i Sverige kallar syntetisk metod. Phonics är vidare och syntetisk metod är en av flera Phonics-metoder. De Phonics-metoder som tillämpats i svenska klassrum är främst syntetisk och analytisk.

Mycket pekar emellertid på att det just är syntetiskt Phonics och analytisk Phonics som bäst leder till framgång, i synnerhet för elever som har en långsam läsutveckling. Vilken av dessa båda metoder som är att föredra finns det däremot ingen entydig forskning kring.

I det svenska läskriget ansågs analytisk och syntetisk metod vara varandras motpoler (Hjälme, 1999). Men inom exempelvis LTG-metoden (Leimar, 1979) tillämpas såväl analytisk som syntetisk metod och i denna metod står dessa metoder inte i något motsatsförhållande tillvarandra.

Engelska och svenska skriftspråket skiljer sig åt då det gäller hur transparenta de är. Det finns en betydligt större regelbundenhet i det svenska än i det engelska skriftspråket eftersom stavningen är mer regelbunden. Det är lätt att tro att Phonics bättre passar skriftspråk med en hög transparens än ett skriftspråk med låg transparens såsom exempelvis engelskans. Men trots det engelska skriftspråkets oregelbundenhet har forskningen visat att strukturerad undervisning grafem-fonem är gynnsamt även för elever i dessa länder. Coltheart m. fl. (2001) menar att så många som 80 % av de engelska enstaviga orden kan uttalas med endast ett fåtal enkla regler som är lätta att lära sig. På grund av detta är Phonics att föredra även för engelsktalande elever.

### **Läsförståelse och språklig stimulans**

Kontroversen i läs- och skrivinlärningsdebatten beskrivs ofta som att den ena är kodinriktad och den andra är förståelseinriktad. Det här påståendet kan emellertid leda till en del missuppfattningar. Oavsett om man förespråkar Phonics eller Whole Language

är det knappast någon som idag förnekar vikten av förståelse. Tvärtom, att förstå det man läser är ju det centrala med all läsning och ingen representant vare sig för Phonics eller för Whole Language skulle numera kunna mena att undervisning i att utveckla lässtrategier inte är viktigt.

Läsning är enligt Whole Language en förståelsestyrd process och man skiljer därför inte mellan avkodning och förståelse. Att Whole Language anses vara förståelseinriktad har sin förklaring i att man uppmanar eleverna att använda kontextuella ledtrådar, såsom sin förförståelse, för att koda sig igenom texten. De språkliga och förståelseinriktade delarna ska nybörjaren använda sig av för att understödja en utvecklad avkodning. Eftersom man inom Whole Language inte explicit tränar avkodning tror man att förmågan att avkoda är underordnad eller att den mer eller mindre utvecklas av sig självt. Det betyder följaktligen att det man menar med förståelseinriktad läsinlärning inte främst handlar om att utveckla goda läsförståelsestrategier. Istället handlar det om att använda sin bakgrundskunskap och förförståelse som ett medel för att ta sig igenom en text. Med utgångspunkt från exempelvis Storböcker samtalar man om bilderna och därigenom skapas en förståelse för texten ifråga (Föhrer & Hjalme, 1996).

Inom Whole Language används en stor del av undervisningen till egen tyst läsning. Men idag vet vi att egen tyst läsning inte är särskilt gynnsamt för att utveckla goda läsförståelsestrategier (Pressley, 2006). Så kallad egen tyst läsning har naturligtvis sin plats i undervisningen men man får som lärare inte tro att eleverna per automatik blir bättre på att förstå genom att enbart läsa tyst.

Såväl Whole Language som flera Phonics-metoder betonar vikten av att utveckla den språkliga förmågan. I Whole Language gör man det via den gemensamma läsningen av Storböcker. På samma sätt poängterar flera svenska ljudbaserade metoder de språkliga delarna. Här kan utvecklingen av elevernas begreppsuppfattning tillsammans med avkodningen spela en central roll i läs- och skrivundervisningen.

Sammanfattningsvis kan vi se att det man menar med kodinriktad respektive förståelseinriktad handlar om ifall läsinlärningen utgår från enskilda bokstäver och ljud eller från hela texter.

### **Whole Language, Literacy och The Simple View of Reading**

Svensk läsinlärningspedagogik har under många år influerats av det man på senare år kallar Literacy. Även om Literacy är ett vidare begrepp än Whole Language finns det flera beröringspunkter. Delar i läroplanen har i sin tur en stark dragning åt Literacy. Exempelvis skiljer man inte mellan avkodning och förståelse i det centrala innehållet i svenska eller vid bedömning av elevers läsförmåga. Kunskapskravet för godtagbara kunskaper i läsförståelse i årskurs 3 lyder: *Eleven kan läsa bekanta och elevnära texter med flyt genom att använda lässtrategier på ett i huvudsak fungerande sätt. Vad Skolverket egentligen menar med formuleringen är inte solklart. Men eftersom inte avkodning bedöms separat finns det stor risk att lässvaga elever tar till kontexten vid läsning. Därigenom riskerar vi att missa flera elever med avkodningssvårigheter.*

Vid bedömning av läsförmåga särskiljer Phonics mellan avkodning och språklig förståelse. Här utgår man från den numera vitt spridda modellen för läsning, The Simple View of Reading (Gough & Tunmer, 1986), där läsning (dvs. läsförståelse) beskrivs som en produkt av avkodning och språklig förståelse.

### **Vad innebär Balanserad läsning?**

Under senare år har man på många håll försökt att tona ner motsättningarna som finns mellan Phonics och Whole Language. Man talar istället om att få en mer balanserad syn på läsinläringen – så kallad Balanced Reading. Många har tyvärr uppfattat detta som att man kan plocka lite hur som helst utifrån båda inriktningarna. Men när är det då lämpligt att tillämpa de synsätt som finns inom Whole Language när vi samtidigt vet att Phonics är mest gynnsam för så många elever? Ja, det man först bör betänka är att i de länder där Whole Language haft sitt starkaste fäste, såsom exempelvis Nya Zeeland och Australien, påbörjas den formella läs- och skrivundervisningen flera år tidigare än här i Sverige. Vanligtvis vid 5 års ålder. På skolorna i dessa länder finns en rik flora av böcker i olika nivåer och stor del av undervisningen riktas mot läs- och skrivaktiviteter, såväl i grupp som individuellt.

Sammanfattningsvis betyder det att flera av de inslag och förhållningssätt som finns inom Whole Language är fullt tillämpbara i den svenska förskolan, det vill säga innan den formella läs- och skrivinläringen påbörjas. Det vi främst kan ta tillvara från Whole Language är hur man kan stimulera små barn och väcka deras nyfikenhet på vad skrift egentligen är, det vill säga att få dem att förstå att skrift är kommunikation och att man genom att skriva kan "prata" med någon.

Balanserad läsning innebär därmed att undervisningen ska beakta och innehålla såväl språkliga aktiviteter som systematisk avkodningsträning för att uppnå slutmålet – en god läsförståelse.

### **Referenser**

- Castle, A., Rastle, K. & Nation, K. (2018). Ending the Reading Wars: Reading Acquisition from Novice to Expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19, 5-51.
- Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R. & Ziegler, J. (2001). DCR: A dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological Review*, 108, 204-256.
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Stahl, S. A. & Willows, D. M. (2001). Systematic Phonics Instruction Helps Students Learn to Read: Evidence from the National Reading Panel's Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 71:3, 393-447.
- Föhrer, U. & Hjalme, A. (1996). *Har Nya Zeeland löst problemet med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi? Reflektioner och erfarenheter efter en studieresa*. Artikel i Att Undervisa, 6.

- Gough, P. & Tunmer, W. (1986). Decoding, reading and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6-10.
- Hjälme, Anita (1999). *Kan man bli klok på läsdebatten. Analys av en pedagogisk kontrovers*. Akademisk avhandling. Uppsala universitet. Solna: Ekelunds förlag.
- Leimar, Ulrika (1979). *LTG. Läsning på talets grund*. Lund: Liber läromedel.
- Machin, S., McNally, S. & Viarengo, M. (2016). "Teaching to teach" literacy. Centre for Economic Performance Discussions Paper No. 1425.  
<http://cep.lse.ac.uk/pubs/download/dp1425.pdf>
- McGuinness, Diane. (2004). *Early reading instruction. What science really tells us about how to teach reading*. Cambridge, MA: MIT Press.
- NRP, National Reading Panel (2000). *Report*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development.
- Pressley, Michael (2002). *Reading Instruction that Works. The case for Balanced Teaching*. (andra utgåvan). New York: The Guilford Press.
- Rose, J. (2006). *Independent review of the teaching of early reading, final report*. U.K. Department for Education and Skills.